

Binder, Ulrich

Die Verwendung von 'Zukunft' in pädagogischen Programmen

Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 3, S. 321-339



Quellenangabe/ Reference:

Binder, Ulrich: Die Verwendung von 'Zukunft' in pädagogischen Programmen - In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 3, S. 321-339 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-105085 - DOI: 10.25656/01:10508

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-105085>

<https://doi.org/10.25656/01:10508>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 3

Mai/Juni 2012

■ *Beiträge zur Allgemeinen Pädagogik*

Wozu noch Allgemeine Pädagogik?

Anerkennung des Anderen als Herausforderung
in Bildungsprozessen

Die Verwendung von ‚Zukunft‘ in pädagogischen
Programmen

Autopoiesis anders verstanden. Zur Rezeption der
Luhmannschen Systemtheorie in der Pädagogik

Inciting an attentive experimental ethos and creating
a laboratory setting. Philosophy of education and the
transformation of educational institutions

Corporeal experience and equality. A new approach
to the educational significance of the body

Ästhetik der Bildung – Zur Kritik von Subjektivität im
Bildungsbegriff

Inhaltsverzeichnis

Beiträge zur Allgemeinen Pädagogik

Volker Kraft

Wozu noch Allgemeine Pädagogik? 285

Christiane Micus-Loos

Anerkennung des Anderen als Herausforderung in Bildungsprozessen 302

Ulrich Binder

Die Verwendung von ‚Zukunft‘ in pädagogischen Programmen 321

Valentin Halder

Autopoiesis *anders* verstanden. Zur Rezeption der Luhmannschen Systemtheorie
in der Pädagogik 340

Jan Masschelein

Inciting an attentive experimental ethos and creating a laboratory setting.
Philosophy of education and the transformation of educational institutions 354

Joris Vlieghe/Jan Masschelein/Maarten Simons

Corporeal experience and equality. A new approach to the educational
significance of the body 371

Anselm Böhmer

Ästhetik der Bildung – Zur Kritik von Subjektivität im Bildungsbegriff 389

Besprechungen

Klaus Zierer

Eveline Zurbriggen: Prüfungswissen Schulpädagogik – Grundlagen 407

Ilona Esslinger-Hinz/Anne Sliwka: Schulpädagogik 407

Gernot Gonschorek/Susanne Schneider: Einführung in die Schulpädagogik und
die Unterrichtsplanung 407

Christine Schmid

Rolf-Torsten Kramer: Abschied von Bourdieu?

Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung 409

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 413

Impressum U 3

Ulrich Binder

Die Verwendung von ‚Zukunft‘ in pädagogischen Programmen

Zusammenfassung: Der Beitrag geht der Frage nach, wie die Kategorie ‚Zukunft‘ in pädagogischen Programmschriften des frühen 20. Jahrhunderts verhandelt wird. Dabei steht die Ebene der Sprache im Analysezentrum, die Sprache, in und mit der Pädagogik auf ‚Zukunft‘ eingestellt wird. Rekonstruiert werden die Grundmotive und Argumentationsmuster bei der Verwendung von ‚Zukunft‘, um herauszuarbeiten, wie sich deutsche, österreichische und französische Pädagogik im Reden über ‚Zukunft‘ ausrichtet.

1. Einleitung

Die Kategorie ‚Zukunft‘ ist für pädagogische Belange zentral. Pädagogik hat es immer mit der Zukunft ihrer Adressaten zu tun, jede Erziehung, Bildung, jeder Unterricht kreist stets darum, für eine Zukunft zu erziehen, zu bilden, zu unterrichten. Individuelle Erziehungszintentionen genauso wie kollektive Bildungsgänge und Lehrpläne werden an einer eigentlich niemandem bekannten Zukunft ausgerichtet.

Das alles geschieht in der jeweiligen Gegenwart. Im Jetzt wird Zukünftiges antizipiert, und das noch unter Bezugnahme auf Vergangenheiten. Die Pädagogik agiert in einem Schnittpunkt des „Erfahrungsraum[s]“ der Gegenwart, in welchem der „Erwartungshorizont“ Zukunft unter stetigem Einfluss von historischen Bedingtheiten veranschlagt wird (Koselleck, 1977).

Es gibt also pädagogiktypische Verarbeitungen von Zeithorizonten, und bei näherer Betrachtung offenbart sich eine Fülle an Fragen an diese. Im Zusammenhang mit ‚Zukunft‘ wären das z.B. solche, die sich didaktischen und organisatorisch-strukturellen Aspekten wie der Lösung des Problems, Wissen usw. zu tradieren und gleichzeitig auf eine unbekannte Zukunft einzustellen, zuwenden, oder solche, die sich dem intergenerationalen Geschehen in pädagogischen Prozessen widmen, wie insgesamt die Thematik der Kindvorstellung anstünde, wenn im Slogan „Wir erziehen die Zukunft“¹ transportiert wird: „Die Kinder sind unsere Zukunft“.²

Solchen Einzelperspektiven liegen gesamthafte, allgemeine Diskussionen dessen zugrunde, wie die Zukunft unter Bezugnahme auf Vergangenheit und Gegenwart ver-

1 So die Parole der Pädagogischen Hochschule Bern.

2 Coop-Zeitung Nr. 8 vom 08.02.2010, S. 9. Dieser Slogan ist nicht nur einer, der in einer Gratiszeitung einer Handelskette abgedruckt ist und vor allem öffentliche Verstandnisse spiegelt, er beherrscht auch die verschiedenen aktuelleren pädagogischen Diskurse. Das zeigt ein kursiver Blick in die FIS Bildung Literaturdatenbank, in der zwischen 1980 und 2009 5.320 Bücher, Sammelwerksbeiträge und Zeitschriftenaufsätze ‚Zukunft‘ im Titel führen. Die Freitextsuche in dem Zeitraum ergibt dann gar 15.274 Treffer.

handelt und alsdann in pädagogische Konzepte integriert wird. Diese grundsätzliche Frage an die Trias Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft interessiert hier: *Welche Zukunft wird in der Pädagogik pauschal erwartet, und welche Rolle spielen dabei Gegenwart und Vergangenheit?* Dabei steht im Vordergrund, *in welcher Sprache Pädagogik und Zukunft zusammengebracht werden.*

Letzteres verweist auf die Anlage und Ausrichtung der vorliegenden Studie: Bei der Analyse von ‚Zukunft‘ in der Pädagogik steht die Ebene der Sprache im Zentrum. Nicht also z.B., ob sich historische Zukunftserwartungen und -versprechungen tatsächlich erfüllt haben, sondern der sprachliche Zuschnitt der verschiedenen Zukunftsentwürfe und -programme interessiert. In verschiedenen Kontexten werden die Grundmotive und Argumentationsmuster bei der Verwendung von ‚Zukunft‘ rekonstruiert, und Quentin Skinner sowie John G. A. Pocock folgend, lässt sich die Gemengelage als pädagogische Sprache bezeichnen. Dabei legt diese die spezifische pädagogische Aussage nicht fest; sie ermöglicht Varianzen und Differenzen. Aber sie bestimmt den Rahmen und den Zuschnitt – die *modes of thinking and speaking* –, indem einzelne Aussagen artikuliert werden (vgl. Pocock, 1987, S. 20). Demzufolge erzeugt die pädagogische Sprache soziale pädagogische Wirklichkeiten.

‚Zukunft‘ nun, das ist eine der semantischen Grundformeln, die „vermeintlich relevante Parallelen, Analogien und Ähnlichkeiten innerhalb eines Gegenstandsbereichs“ vereint und in ihrer Symbolkraft „die wichtigsten Gedanken und Haltungen gruppier[t]“ (Scheffler, 1971, S. 69, 55). Allerdings ist davon auszugehen, dass in verschiedenen Kontexten verschiedene Sprachen und folglich verschiedene pädagogische Konzeptionen dominant werden (vgl. Pocock, 1987, S. 20ff.).

Die verschiedenen Kontexte werden mit Deutschland, Österreich und Frankreich in drei historisch und soziokulturell, -politisch und -ökonomisch wie auch wissenschaftstheoretisch differenten Kulturen festgemacht. In drei kontrastreichen Traditionen soll das pädagogische Reden über ‚Zukunft‘ historisch rekonstruiert werden. Dabei geht es nicht um einen Ländervergleich als solchen, sondern um den konturierenden Vergleich der argumentativen Formen und Muster, wie sie sich in verschiedenen Traditionen etablieren und dort zeitweilig dominant werden.³

Der gewählte Zeitraum ist einer, der sich durch quantitativ und qualitativ breite Zukunftsthematisierungen auszeichnet.⁴ Zur Jahrhundertwende zum 20. Jahrhundert bis

3 Auch wenn die drei Länder Deutschland, Österreich und Frankreich im Textverlauf als sozialgeschichtlicher Kontext, in dem sich eine Sprache markant behauptet, namentlich genannt werden, soll darunter nicht die Identifikation einer ‚pädagogischen Sprache‘ mit einer Nation verstanden werden. Selbstverständlich finden sich die einzelnen Sprachen ebenso in anderen Ländern, und selbstverständlich existieren in einem Land mehrere Sprachen parallel (auf Exempel weise ich im Verlauf hin). Dennoch dominieren in den drei Ländern spezifische Sprachen, und mit dem „Mut zum Generalisieren“ (Tenorth) geht es hier um diese kontrastiven und abstrakten Haupttendenzen. Die Länder sollen aber damit weder abgestempelt noch in eine Komparation gebracht werden.

4 Für Besprechungen von ‚Zukunft‘ aus dem Heute heraus vgl. das gleichnamige „Jahrbuch für Pädagogik“ von 2001. Die dort versammelten Beiträge zeichnen sich übrigens im Gros dadurch aus, dass nicht das Reden über ‚Zukunft‘ von anderen in der Analyse steht, sondern aus

zum Ende der Zwischenkriegszeit ist vor dem Hintergrund verschiedener Modernisierungsprozesse und politischer Umwälzungen eine geballte Besprechung von ‚Zukunft‘ auffällig, und das in vielerlei Feldern, nicht nur im pädagogischen.⁵

Im Zentrum steht also der historische Vorgang eines Umbruchs. Solche ‚Krisenzeiten‘ sind Wahrnehmungen, die nach sich ziehen, dass nach neuen Denkmustern gesucht wird – und diese vereinen sich mitsamt im Sprachsiegel ‚Zukunft‘. Geschichte wird in einem solchen Verständnis als Interaktion von *langue* und *parole* analysierbar, sprich: die *parole* der Akteure ist immer auf eine *langue* angewiesen, um überhaupt zum Ausdruck kommen zu können, wobei mit ‚langue‘ die verschiedenen *Arten* zu reden gemeint sind (vgl. de Saussure, 1916/2001; Pocock, 1987; Skinner, 1988). Dem soll im Zusammenhang mit ‚Zukunft‘ nachgegangen werden.

Die Auswahl der Quellen orientiert sich in der Hauptsache an den Programmschriften, die explizit die „Zukunftspädagogik“ (Münch, 1904) für die „Zukunftsschule“ (Otto, 1914) in einer „werdenden Gesellschaft“ (Karsen, 1922) thematisieren, die die „Schule als Tor zur Zukunft“ (Glöckel, 1917) bezeichnen, in der der „neue Mensch“ (Adler, 1924) erzogen zu werden hat, kurzum: in denen „Zukunft hervor[ge]rufen“ wird (Durkheim, 1922/1972, S. 11).⁶

Der Analyse liegen folgende Thesen, wie sie auf die oben genannten Leitfragen bezogen sind und am Schluss diskutiert werden, zugrunde:

- Das Reden über ‚Zukunft‘ stellt für die Pädagogik ein signifikantes Mittel dar, gesellschaftspolitisch zu werden.
- Die Zukunftsvorstellungen unterscheiden sich vor allem dahingehend, als die Pädagogik einmal an unbestimmbarer Offenheit und ein andermal an homogener Geschlossenheit zu wirken habe.
- Die argumentative Architektur der Thematisierungen unterscheidet sich grundlegend hinsichtlich ihrer Verarbeitung der Zeithorizonte Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft.

eigener Perspektive die Zukunft besprochen wird. Von einem solchen Zugang will sich der hier vorliegende Beitrag unterscheiden.

- 5 Allerdings rückt die Pädagogik ins Zentrum der Zukunftsbesprechungen aller Bereiche – politischer, ökonomischer, sozialer, moralischer –, wenn die mittel- oder langfristigen Entwicklungen, wie sie erwünscht werden, qua Erziehung verwirklicht werden sollen (vgl. aktuell z.B. das politische Reden über geringe Wahlbeteiligungen, dem mittels entsprechender Politischer Bildung in Schulen entgegengewirkt werden soll, vgl. z.B. das Reden in Wirtschaftskreisen zur ökonomischen Potenz eines Landes, das stetig in Fragen der Ausbildung mündet, vgl. z.B. das öffentliche Reden zu ‚Jugend‘, das immer mit Erwartungen an Erziehung und Bildung verbunden wird usw.).
- 6 Andere Autoren/Konzepte, die sicherlich ebenso interessant gewesen wären, fallen hier dem Auswahlkriterium „explizite und programmatische Thematisierung von ‚Zukunft‘“ zum Opfer, desgleichen die vielen Auseinandersetzungen, die sich nicht in Programmschriften/Monografien platzieren, sondern z.B. in Zeitschriftendiskursen.

2. ‚Zukunft‘ in eschatologischer Perspektive

In Deutschland formiert sich um die Jahrhundertwende zum 20. Jahrhundert ein wirkmächtiger Diskurs, der eine vehemente Zeitkritik zum Motor hat. Es sind dabei aber nicht primär die faktischen Modernisierungs- und Umwandlungsprozesse, die die Kritik nähren, an der sich folglich die Pädagogik stiftet, sondern latente und diffuse Unbehagen, die in semantischen Formen der Kulturkritik ihren Ausdruck finden. Dabei werden sehr allgemeine Annahmen von Dekadenz der zeitgenössischen Gesellschaft und umfänglicher Krise der Kultur getroffen: „Es ist doch ganz klar, dass heute überall Auflösung, überall Zerreißen alter Bindungen eintritt, dass überall Trennungen, Spaltungen und Risse durch unser gesamtes Leben gehen, die sich immerfort vertiefen. [...] Die Welt hat sich ausgelebt, sie zerfällt in ihre Atome [...], also ‚Untergang des Abendlandes‘ [...], Loslösung von jedem Rest einer Einheit, die nur eine menschliche sein kann“ (Karsen, 1921, S. 11). Mit einer solchen Gegenwart soll radikal gebrochen werden, um für die Zukunft „das Rechte aufbauen zu können“ (Münch, 1904, S. 155). So „erst kann die alte Gesellschaft sich erneuern“ (Key, 1904, S. 184).⁷

Diese pädagogische Verarbeitung von Zeithorizonten ist von drei wesentlichen Elementen gekennzeichnet:

- a) Der Weg in die veranschlagte Zukunft führt über einen radikalen Bruch mit der Gegenwart: über eine Beseitigung des ‚Alten‘ und dann über *die* Erziehung zu *dem* ‚Neuen‘. Im „Bewusstsein der Krise“ (Nohl & Pallat, 1933, S. 305) wird das Versprechen gegeben, an vorderster Stelle an der totalen Verbesserung zu wirken. Klage und Versprechung bilden die zentrale semantische Paarung, „Dekadenzvermutungen und Visionen von Zerfall und prophetischer Erneuerung“ werden zum Kristallisationspunkt (Oelkers, 2005, S. 73; vgl. auch Weisser, 1995).
- b) Referenzpunkt der Zukunftsprogramme ist das Natursubjekt. Den „Zukunftsmensch[en]“ (Selz, 1912) zu erziehen heißt, ihn seiner natürlichen Bestimmung zuzuführen, die sich in Zukunft als moralisch hoch stehendes Leben auswirke (vgl. auch Herrmann, 1987; Lesanovsky, 2003).
- c) Dabei ist die Subjektzentrierung keine ‚zweckfreie‘. Von der Selbstbestimmung des Einzelnen wird auf die Selbstbestimmung des Volks geschlossen, wobei beides semireligiös als sakrale Größe, als „auserwählte höhere Ordnung“ gehandelt wird (Gaudig, 1922, in Hansen-Schaberg, 2005, S. 37). Die Zukunft des einzelnen Subjekts und die Zukunft der Kulturgemeinschaft werden gleichgeschaltet. ‚Zukunft‘ fungiert als Leitbegriff für Programme, die ‚Kind‘ und ‚Schule‘, ‚Volk‘ und ‚Staat‘, ‚Kultur‘ und ‚Nation‘ harmonisch in eins setzen wollen (vgl. auch Konrad, 1995).

⁷ Zwar ist Ellen Key eine Schwedin, gleichwohl wird sie in den deutschen Diskurs vollkommen integriert. Sie wird dort zu einer der formierenden Kräfte (vgl. Andressen & Baader, 1998; Baader, 2000; Dräbing, 1990), und das neben dem Kind- gerade im Bezug auf das Zukunftsthema.

Diese drei Elemente finden sich in den großen diesbezüglichen Programmschriften ebenso wie in Einzelbeiträgen.

Ad a): Eine Konzeptschrift, die sich explizit auf ‚Zukunft‘ bezieht, legt 1904 Wilhelm Münch, zum ersten Honorarprofessor an der Universität Berlin für das neu zu vertretende Fach ‚Praktische Pädagogik‘ ernannt, vor. Er stellt darin Überlegungen an, die sich zuvorderst auf schulpädagogische Fragen und die Organisation von Schule beziehen. Dabei dient allerdings die Verbesserung der Schule nicht mehr einem klar bestimmten Ziel wie z.B. in der Diskussion der 1890er-Jahre über die Stärkung der Naturwissenschaften im Gymnasium, welche die industriell-militärische Weltmacht Deutschland auch technologisch stabilisieren sollten. Vielmehr geht es um „umfassendere“ Programme, und dass „es sich teils um Utopien, teils um Ideale [...] handelt, muss der Leser wohl fühlen“ (Münch, 1904, S. 154). „Gleichwohl soll der gewählte Titel [‚Zukunftspädagogik‘, Anm. d. Verf.] hier keineswegs bloß Abwehr des Erträumten und Unmöglichen bedeuten“ (S. 1).

Was abzuwehren sei, ist der Anschluss an Bestehendes. Die Zukunft, auf die Münch seine „Zukunftspädagogik“ ausrichtet, verbiete es, von den „Grundlagen bestehender Erziehungsorganisation“ auszugehen, „um das Rechte aufbauen zu können. [Deren] tiefe Schatten würde nach aller Erfahrung in menschlichen und pädagogischen Dingen sonst auch die neue Gestaltung werfen“ (Münch, 1904, S. 155). „Wer erkannt hat, dass viel des Chaotischen unsrer heutigen Gesellschaft im Unkindgemäßen unsrer Schule begründet liegt, wird mit uns endlich anfangen, die Schule neu zu schaffen“ (Oelfken, 1922, in Hansen-Schaberg, 2005, S. 98). So wird der „Kampf gegen die bestehende Schule, die ‚Lernschule‘“ (Gassmann, 1923, S. 14), verkündet im Versprechen, die „Erziehung der Zukunft“ gehe „[ü]ber das, was man bisher Pädagogik nannte, [...] in ihren Zielen und ihrem Geist weit hinaus“ (Koch, 1920, in Uhlig, 2006, S. 328).

Ad b): Die Grundlage wie das Ziel dieser Zukunftspädagogik ist der natürliche, aktiv handelnde und gemeinschaftsbewusste Mensch. Diese grundsätzlichen Eigenschaften seien im Menschen angelegt, gleichwohl aber „von Zeit und Umwelt in seinem Wesen ausgelöscht“, weil die Bedingungen „völlige Entmenschlichung, Entseelung“ bewirkten (Karsen, 1921, S. 37, 14). Dagegen wird das „Prinzip der Individualität“ gestellt (S. 14). Von der vorgesellschaftlichen Welt des Kindes aus gedacht – von einer dekadenzfreen, moralisch (noch) integren – wird die Zukunft in „zweifacher Bedeutung“ besprochen: „in der, dass die Erwachsenen endlich den Kindersinn verstehen werden, und in der anderen, dass die Einfalt des Kindersinns auch den Erwachsenen bewahrt werden wird. Dann erst kann die alte Gesellschaft sich erneuern“ (Key, 1904, S. 184).

Die Diktion der „Selbstentfaltung“ des Kinds (Münch, 1904, S. 158) wird zum allgemeinen Referenzpunkt in der Besprechung der „Zukunftsschule“, welche vor allem „unendlich viel mehr individuelle Berücksichtigung des einzelnen Kindes ermöglichen“

werde (Döscher, 1894/95, in Uhlig, 2006, S. 291). Damit, dort Menschen mit „weite[m] Blick und [...] weite[m] Herz“ zu erziehen, ist aber nicht nur die künftige „Befreiung“ des Einzelnen intendiert, sondern zugleich die Revitalisierung der deutschen *Kultur* (Münch, 1904, S. 264).

Ad c): Deutsche „Kultur und Erziehung“ werden in eins gesetzt (Münch, 1909). Die deutsche Rezeption fokussiert stark die deutsche Kulturnation, deren Erhalt und Ausbau. Die einhergehende „Erziehung zur Vaterlandsliebe“, wie sie Münch bereits 1887 veranschlagt, wird in einer anderen großen Programmschrift weiterentwickelt: in jener von Berthold Otto, Leiter seiner eigenen Hauslehrerschule und in der pädagogischen Arbeit durch das preußische Kultusministerium finanziell unterstützt. Otto verlangt eine sofortige „Totalreform“ des bisherigen Schulwesens: der „*Vergangenheitsschulen*“, die ihre „Richtlinien und ihr Erziehungsziel aus der Vergangenheit nehmen, während das Erziehungsziel der Zukunftsschule immer in der Zukunft liegt und die Richtlinien immer dorthin führen. [...] Man hat doch in den Kindern immer die *Zukunftskulturträger* [...] vor sich“ (Otto, 1912, S. 6-7).

In dieser Programmatik wird die Verwendung von ‚Zukunft‘ manifest, wie sie sich nun auf der Folie des „Volksorganische[n] Denken[s]“ (Otto, 1925-26) mitsamt der „Weiterentwicklung des Volksdenkens, [der] Erhaltung und Erhöhung der Kultur“ platziert (Otto, 1963).⁸ Ein spezifisches politisches und pädagogisches Denken gehen folglich Hand in Hand, wenn mit der Zukunftsschule eine Gesinnungs- und Handlungseinheit des deutschen Volkes geschaffen werden soll.

Diese Perspektive, die das deutsche Volk – die *Einheit* ‚Volk‘ – fokussiert, wird in der deutschen Pädagogik eine prominente: ‚(Volks-)Gemeinschaft‘ wird mit ‚Zukunft‘ kurzgeschlossen. Hugo Gaudigs Sicht der „Zukunft der deutschen Schule“ etwa ist davon getragen, „mit Geist und Herz die Zusammenhänge zwischen dem nationalen Schulwesen und der nationalen Gesamtkultur, dem nationalen Gesamtleben“ zu erfassen, was heißt, „daß man über die Zukunft der deutschen Schule nur im Zusammenhang mit der Zukunft des gesamten nationalen Lebens denken kann“ (Gaudig, 1917, S. 3).

Dabei zeigt sich, dass im Slogan ‚Zukunft‘ diskursiv sehr verschiedene politische Felder erschlossen werden – und das pädagogisch. Bei Otto (1910) wird so der „Zukunftsstaat als sozialistische Monarchie“ gedacht, bei Karsen (1922) ist sie vom deutschen ethischen Sozialismus inspiriert und die „werdende Gesellschaft“ als eine „große produktive Arbeitsgemeinschaft“ ausgewiesen (S. 377). Doch die pädagogische Emphase lässt neben soziopolitisch linken *gleichzeitig* national-rechte Perspektiven zu. Kongruent verurteilen die deutschnationalen Burschenschaften, die sich für eine konservative Revolution bereit machen, im Namen der neuen Zukunft die Gegenwart:

8 Otto wird hier von seiner Zukunftsschule her rezipiert, und diese Perspektive konzentriert sich folglich auf das proklamierte „Volksorganische Denken“, d.h. sie berücksichtigt nicht Ottos andere, durchaus differierende Wirkungsfelder. Solche Konzentrationen (mitsamt der einhergehenden Generalisierungsproblematik) betreffen selbstverständlich auch andere Akteure.

„Uns trennen vom offiziellen Nationalismus des Heute tausend Abgründe. Der offizielle Nationalismus ist gebaut auf die Vergangenheit. [...] Der Nationalismus, der in unserem Blut erwacht, kommt aus dem Drängen der Zukunft“ (Dalitz, 1928, in Faust, 1987, S. 309), und diesem Drängen soll qua Gemeinschaftserziehung entsprochen werden.

Der pädagogische Slogan ‚Zukunft‘ – den „Hunger nach Ganzheit“ als „Angst vor der Modernität“ spiegelnd (Gay, 1987, S. 41) – ist so gefasst, dass er mit unterschiedlichen pädagogischen wie auch politischen, religiösen, moralischen und kulturellen Gehalten aufgeladen werden kann. Diese aber treffen sich im Bestreben nach Einheit. Allen deutschen Zukunftskonzepten sind stark vereinheitlichende Perspektiven innewohnend. Angesichts zeittypischer Wahrnehmungen von Pluralisierungs- und Differenzierungstendenzen wird für die Zukunft wieder Einheit beschworen, und diese soll *in* der und *über* Erziehung hergestellt werden. Unbesehen aller Verschiedenheit pädagogischer und politischer Stoßrichtungen, durchgängig ist die Vorstellung einer *gegenstandstheoretischen* wie *ethischen absoluten Einheit* von Erziehung, einer *geistigen Einheit* des zu erziehenden Kindes sowie der *institutionellen Einheit* der Schulen zu finden. Und die Einheit von Kind, von Erziehung und Institution Schule soll schließlich auf die *kulturelle Einheit* des Volks wirken.

Dem Dualismus Pluralität/Einheit wohnen weitere ontologische Dualismen wie Innen/Außen und vor allem Geist/Empirie inne. Nicht das „Endliche“ und „Positive“ sollte Ausgangs- und Endpunkt sein, vielmehr „fordern wir die letzte Einheit des Geistigen, die als solche über-endlich, über-positiv, über-rational, und das heißt: *ideal* sei“ (Natorp, 1918, S. 46).

Tatsächlich ist der am Beispiel Deutschlands analysierte Zukunftsdiskurs ein eschatologischer. Eschatologische Vollendungsphantasien individueller und kollektiver Art werden über Erziehung in formelhafter Sprache in einer diesseitigen Welt verhandelt, um die erwarteten Ideale hinwiederum jenseitig zu projektieren. Dabei wird auf einen theologisch-religiösen Gehalt zwar vordergründig verzichtet, aber die pädagogisch gewendete eschatologische ‚Lehre vom Anbruch einer neuen Welt‘ erzeugt diskursiv eine pädagogische Realität, die sich an der sakralen Reinheit des Kindes, der Rettung der weltlichen Gesellschaft vor Dekadenz und Verfall und der genuinen moralischen Ordnung des Menschentums orientiert.

Mit Osterwalder (2006) ist hier von einer spezifischen Form der „theologischen Sprache der Pädagogik“ auszugehen: „In dieser pädagogischen theologischen Sprache lassen sich praktisch alle Totalreformen von Staat, Gesellschaft, Nation und Mensch als pädagogische Handlungsanweisungen artikulieren. [...] Pädagogik in dieser theologischen Sprache verheißt Ganzheit gegenüber einer fraktionierten Gesellschaft und partiellem Wissen“ (S. 177-178; vgl. auch Osterwalder, 2005).

Diese eschatologische Perspektive dominiert in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts die Auseinandersetzungen im deutschen Raum (wenngleich sie anderswo genauso zu finden ist [man denke etwa an den französischen Dekadentismus], und wenngleich sich parallele ‚Alternativsprachen‘ ebenso finden lassen [etwa die im nächsten Kapitel thematisierte sozialistisch-republikanische]). Sie bezieht ihre damalige Dominanz nicht

zuletzt aus der politisch-kulturkritischen Kompatibilität sowie aus der Attraktivität, anschlussfähig für verschiedene Diskurse zu sein, für viele Protagonisten der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (vgl. Binder, 2009) ebenso wie für nationalsozialistische Programme (s.o.).

Wenngleich sich die eschatologisch-pädagogische Perspektive im frühen 20. Jahrhundert auffällig massiert, entwickelt hat sie sich historisch früh. Sie etabliert sich bereits im 17. und 18. Jahrhundert neben republikanischen und liberalen Vorstellungen von Erziehung, die auf anderen Mustern aufbauen. Diesen Mustern gilt nachfolgend das Augenmerk.

3. ‚Zukunft‘ in republikanischer Perspektive

In der österreichischen Ersten Republik wird eine Sprache äußerst dominant, die angesichts des kurzen Zeitraums und der nachfolgenden Geschichte als Intermezzo bezeichnet werden könnte. Doch oppositionell hält sie sich auch während des Zweiten Weltkriegs – freilich wirkungslos –, vor allem wird sie danach revitalisiert und bleibt bis ins Heute (mindest) in linken Kreisen beherrschend, und das über Österreich hinaus. Die Rede ist von der republikanischen Sprache sozialistischer Prägung.

1929 diagnostiziert Viktor Fadrus, Leiter der Wiener Reformabteilung für Volksschulen und Lehrerbildung: „Es ist in allen Staaten ein Ringen um eine kultur- und zeitverbundene Schule im Gange, um sie aus der Überwucherung einer veralteten Pädagogik zu befreien, so auch in Österreich“ (Fadrus, 1929, S. 58). Auch im Österreich der Zwischenkriegszeit ist „eine revolutionäre oder reformatorische Tendenz, die um eine neue Gesellschaftsordnung ringt, die eine neue Schule will, der die Schule Mitarbeiterin an der Schaffung neuer Lebensformen ist“, beherrschend (S. 59). Bildungstheoretiker und -politiker machen sich zur Aufgabe, die Pädagogik „für die großen Zukunftsaufgaben zu rüsten“ (S. 59).

Im Österreich der Zwischenkriegszeit sind Bildungs- und Schuldiskurse von *vorn herein* und direkt in (partei-)politische Auseinandersetzungen eingebunden. Anliegen der Schultheoretiker und -reformer sind allesamt realpolitisch konnotiert. Die Nation, die dabei pädagogisch-politisch in den Mittelpunkt gerückt wird, ist nicht die deutsche vorempirische Idee der Volksgemeinschaft, sondern eine im Sinn des Republikanismus: antimonarchistisch, „republikanisch, demokratisch und sozial“, wie es der sozialdemokratische Bildungspolitiker Otto Glöckel, einer der charismatischen Akteure, retrospektiv zusammenfasst (Glöckel, 1939, S. 85). Und republikanistische „Pädagogik gilt nicht als der Politik entgegengestellt, sondern aufs Engste mit ihr verwoben“ (Tröhler, 2005, S. 228). Dabei gibt die Sprache den Rahmen vor, innerhalb dessen die Probleme und Lösungen überhaupt erst formulierbar sind.

Der österreichische Diskurs der Zwischenkriegszeit rund um Erneuerung des Schulwesens und Ausrichtung auf die Zukunft wird – parallel existierende Folien etwa des Konservatismus’ oder des Katholizismus’ können angesichts der Dominanz vernachlässigt werden – im Horizont einer republikanischen Sprache geführt. Diese ist

nicht von ontologisch-eschatologischen, sondern empirisch-soziopolitischen Mustern, die alsdann mit einer Utopie konfrontiert werden, durchzogen.⁹ Dabei spiegelt/erzeugt diese Sprache kein widerspruchsfreies, kohärentes Lehrgebäude, sondern ist eine Argumentationslogik, ein ‚set of themes‘. Und das Set ist eindeutig kontextualisiert: Dreh- und Angelpunkt ist die Fixierung einer österreichischen Republik nach dem Zusammenbruch der Monarchie.

Der Bruch mit der Vergangenheit ist dabei naheliegend, auch und gerade mit der pädagogischen. Die Schule, die als „das Tor der Zukunft“ bezeichnet wird (Glöckel, 1917), habe sich vom „pädagogischen Traditionalismus, der in toter Wissensbildung hauptsächlich gestützt auf das Gedächtnis, in Drill und Dressur eine Zwangserziehung zu passiv-rezeptiver Haltung anstrebte“, vollkommen zu lösen (Fadrus, 1929, S. 19-20). „Die Republik, die selbständig denkende und handelnde Staatsbürger braucht, darf es sich nicht gestatten, [nicht] schon im Kinde die Fähigkeit kritischen Denkens [...] zu entwickeln“ (Glöckel, 1939, S. 86).

Das Kind, von dem *hier* ausgegangen wird, ist ein in die Republik eingebundenes. Aber nicht dieses einzelne Individuum steht im Zentrum, sondern die Nation. „Das Volk muß der Träger sein [...] Unseren Kindern müssen wir den Weg zum raschen und sicheren Aufstieg weisen von der Wildnis unserer Tage in den Garten der Zivilisation“ (Glöckel, 1939, S. 65).

Das Problem, wie es hier diskutiert wird, liegt nicht kulturkritisch in der Moderne per se, sondern im sozialen, zivilisierten Umgang miteinander, über welchen schließlich die Auswüchse des modernen Lebens – insbesondere die sozialen Ungleichheiten – sozialdemokratisch (um-)gesteuert werden sollen. Von „*dem* demokratischen Ideal“ sei die deutsche Diskussion, die sich um die Kapitalisierung und Mechanisierung des Lebens, Dekadenz der Gesellschaft und den Verlust der Kultur dreht, „um ein gutes Stück weit entfernt“ (Fischl, 1929, S. 68 [Hervorhebung d. Verf.]; vgl. auch Prondczynsky, 1994; Osterwalder, 1999).

‚Zukunft‘ wird zur operablen pädagogischen Größe in nun republikanischer Perspektive, wenn die Bürger politisch selbstregierend sein sollen und dazu ein *bestimmtes* Maß an soziopolitischen Tugenden benötigen. Dazu habe in „Arbeits- und Gemeinschaftsunterricht“ erzogen zu werden (Burger, 1929, S. 77ff.).

Ein derartiges Programm baut darauf, dass die Tugenderziehung nicht in das Subjekt selbst verlegt wird, sondern vom realpolitischen Kontext abhängig ist, von den (anzu-peilenden) Sitten einer Nation mit größter Gleichheit der Bürger. Zwar ist das in der Sozialdemokratie diskutierte Zukunftsmodell vorgeblich weit davon entfernt, eine ‚Tugendrepublik‘ zu installieren, doch im Verständnis, Schulpolitik als Gesellschaftspolitik

9 Es ist dabei nicht die ‚Sprache der Bürgertugend‘, wie sie Pocock in seiner Arbeit zum „classical republicanism“ herausarbeitet (vgl. Pocock, 1975), auch nicht Skinners ‚römisches Modell‘ einer Sprache um Freiheit und Abwehr von Willkür (vgl. Skinner, 1998), sondern eine sozialdemokratische Variante, die Republikanisierung vor allem antimonarchistisch und als staatliche Institutionalisierung kommunal-genossenschaftlicher Werte und Handlungsformen begreift, als Gegenstück zu Eigennützigkeit (vgl. dazu z.B. Blickle, 1986). In diesem Horizont ist die republikanische Sprache hier zu verstehen.

zu betreiben, werden die Werte und Tugenden einer futuristischen sozialistischen Gesellschaftsordnung zum Maßstab „einer Erziehung, die jene neue Gesellschaft auch in den Seelen der Menschen vorbereitet“ (Adler, 1924, S. 66). In dieser Sprache hat „die sozialistische Erziehung der Massen [...] eine Jugend [zum Ziel], welche die sozialistische Gedanken- und Gefühlswelt nicht mehr bloß als politische Forderung oder bestenfalls als sittliches Ideal vor Augen hat, sondern gar nicht anders mehr denken oder fühlen kann als sozialistisch“ (S. 26, 79).

Es kommt ein idealistisches Moment zum Vorschein, das mit dem zukünftig veränderten *Geist* des Menschen operiert. Sozialistische Erziehung im vorgestellten Sinne zielt auf eine ‚revolutionäre Innerlichkeit‘ ab. Die pädagogische republikanische Sprache in der Ausprägung unterscheidet sich so auf den ersten Blick kaum von den Zukunftsverheißungen des deutschen Diskurses. Unterschiede werden sichtbar, extrahiert man die konzeptionellen Bausteine:

- Die Zeitkritik, wie sie ebenso den Ausgangspunkt für Zukunftskonzepte bildet, ist eine realpolitische und -soziokulturelle: Sie orientiert sich an empirischen Verhältnislagen und lässt den allgemeinen kulturkritischen Klageduktus weitgehend vermissen. Die Konsequenz ist eine real-soziale Erziehungsbewegung, welche die Diskussion politischer, sozialer und ökonomischer Fragen vorantreibt. – Gleichwohl werden soziale Verhältnisse mit einer *Utopie* konfrontiert.
- Die republikanische Sprache festigt die Vorstellung, dass ‚der Mensch‘, um desentwillen ‚die Zukunft‘ pädagogisch gestaltet zu werden habe, grundsätzlich ein Mitglied der Republik ist, und „[r]epublikanische Erziehung ist nicht Erlösung durch Bildung einer *auf sich* gestellten Seele“, sondern profane Bürger- und Tugenderziehung (Tröhler, 2005, S. 229).

Worin sich die beiden Sprachen dann gleichen, ist die Engführung ihres Spielraums. Die Gesetzmäßigkeiten wie etwa die typologische Gegenüberstellung von ‚alt‘ und ‚neu‘ oder ‚wir‘ und ‚die‘ erzeugen soziale Formierungen, die sich nach derartigen ‚paroles‘ strukturieren. Die ‚langage‘, die gemeinsame Sprache, wird so in Regeln und Strukturen und alsdann Inhalten normiert. Akteure in den sprachlich konstruierten/konstituierten pädagogischen Realitäten können sich weder den theologisch inspirierten Dualismen noch den republikanischen Sozialutopien einfach entziehen. ‚Gesetzmäßigkeiten‘ beziehen sich von da her nicht nur auf die sprachlichen Muster, sondern nachgerade auf die Inhaltsreservoirs in der sprachlich-sozialen Wirklichkeit Pädagogik. Insofern sind die Konzepte über ‚Zukunft‘ nicht nur determiniert, sondern auch limitiert: „Sprache kann als intellektuelles Gefängnis wirken“ (S. 229).

Die Limitierung manifestiert sich darin, dass *eine* Zukunft erwartet wird, die Zukunft als *eine große* Bewegung pädagogisch ins Auge gefasst wird. Das betrifft sowieso die eschatologischen Verständnisse, aber auch die republikanischen in der österreichischen Variante.

Ein Grund dafür liegt nicht zuletzt in Folgendem: Für Max Adler, neben Otto Glöckel einer der tonangebenden Akteure, stellt die rechtlich-formale Demokratie kein

Zukunftsmodell dar. Gefordert wird eine *soziale* Demokratie (Adler, 1926; vgl. dabei seine Berufung auf Rousseaus *volonté générale* auf z.B. S. 56: Rousseaus Forderungen gelte es zu erfüllen), die sich nicht durch den Bezug auf offene öffentliche Kommunikation auszeichnet, sondern durch die soziale/sozialistische Idee und Lebensform, welche auf fixierte kommunale und kollektive Solidarwerte und Handlungsformen baut. Das heißt, die republikanische Sprache desintegriert zwei Elemente: a) das des institutionalisierten demokratisch-rationalen Rechts samt dem auf der rechtlichen Individualität der Bürger gründenden Prinzip ‚Öffentlichkeit‘ (bei dem selbstverständlich [republikanische] Bürgertugenden nicht obsolet sind), und b) damit das der Dynamik in dem Sinn, dass ‚Zukunft‘ auf dieser Folie nicht zu schließen ist, dass sie pluralistisch aber gleichwohl nicht offen in einem kontingenten und beliebigen Sinn ist, weil sie doch stets auf Signifikanzen und Dignitäten von Demokratie verwiesen bleibt.

Indes werden pädagogische Zukunftskonzepte dieser Prägung auch im Analysezeitraum, wie er hier gewählt wurde, vorgelegt. Vor allem in der ‚Chicagoer Schule‘ sind Zukunftsperspektiven in Diskussion, die konzeptionell die Kontexte und Verhältnisse nicht überschreiten wollen und eine Zukunft erörtern, die nicht utopistisch-idealisiert losgelöst ist, sprich: immer auch in politischer Sprache, auf demokratisch-rationale Kommunikation und Verfahren abzielend, geführt wird. Dewey, Mead oder Young konzipieren eine „Erziehung, die zur demokratischen Lebensform passt“ und die insofern nicht auf „fertigen Prinzipien“ baut, „sondern als Problem und Aufgabe, die sich in immer neuen Kontroversen bewähren“ muss, verstanden wird (Oelkers, 2010, S. 18). Zukunft wird im Soge dessen als insofern dynamisch-offen gehandelt, als sie Entwicklungen unterliegt, die von einer heterogenen demokratischen Öffentlichkeit gestaltet werden.

Nun sind der amerikanische Pragmatismus und dessen Demokratievorstellung bereits gründlich untersucht (vgl. z.B. Oelkers, 2009), auch im Hinblick auf (republikanische) Sprache (vgl. z.B. Tröhler, 2005). Auch angesichts dessen interessiert vielmehr, wie sich die Zukunftsvorstellungen im Kontext von Demokratie in einem anderen Kulturraum darstellen, namentlich in jenem Frankreichs, das immerhin als eine der Wiegen moderner Demokratie gehandelt wird. Auch hierzu gibt es Studien, die aber meist auf frühere Zeiträume Bezug nehmen (vgl. z.B. Osterwalder, 1998, 2010). Am Beginn des 20. Jahrhunderts aber werden auch Zukunftsaspekte besprochen, die allemal in der französischen Tradition von Condorcet bis Ferry stehen, angesichts zeitgenössischer Modernisierungsprozesse jedoch anders konnotiert sind. Am Beispiel von Emile Durkheim, erster Lehrstuhlinhaber für Pädagogik in Frankreich und als Gründervater der französischen Soziologie gehandelt, soll nun rekonstruiert werden, wie am *fin de siècle* ein pädagogisches Konzept auf der Folie von Demokratie auf ‚Zukunft‘ eingestellt wird. Dabei ist davon auszugehen, dass die „demokratischen *basic principles* [...] mithin den Rahmen (*frame work*) bestimmen“ (Kilian, 1997, S. 14), in dem Durkheim seine Pädagogik entwirft, sprich: dass die demokratische Sprache formatierend ist und einen bestimmten Zuschnitt von Pädagogik bewirkt.

4. ‚Zukunft‘ in demokratisch-liberaler Perspektive

Folglich zielt die Sprachanalyse der ‚Quelle Durkheim‘ grundsätzlich auf die Analyse von Prinzipien ab, und zwar nach folgendem Schema:

- a) Was ist die Grundlage der Überlegungen, vor allem im Hinblick auf die Verarbeitung der Zeithorizonte Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft?
- b) Was ist das Ziel des Redens über ‚Zukunft‘?
- c) Mit welchen pädagogischen Mitteln wird dies angepeilt?

Ad a): *Grundlage*: „Die *Gesellschaft* muss untersucht werden“, notiert Durkheim programmatisch, eine Gesellschaft, die indes von „tiefgreifenden Veränderungen“ gekennzeichnet sei: „Ich brauche Ihnen nicht zu sagen, dass die intellektuelle und moralische Sicherheit nicht zu unserem Jahrhundert gehört; dies ist zugleich sein Übel und seine Größe. Die tiefgreifenden Veränderungen, welche gegenwärtige Gesellschaften durchgemacht haben oder gerade durchmachen, erfordern entsprechende Veränderungen in der nationalen Erziehung“ (1922, 1972, S. 92-93).

Während in Zeiten relativer Stabilität, so Durkheim, vor allem Fragen der *Anwendung* von Prinzipien zu diskutieren sind, sind es in Zeiten von Umbrüchen immer wieder solche, die Prinzipien erst *nachgehen*. Die darbende Demokratie zu entwickeln ist demnach verwiesen auf erst (neu) zu entwickelnde Leitideen. In der Absicht, solche Zukunft leitende Ideen nun für die Ausgestaltung des für die Demokratie so bedeutsamen Schulwesens zu finden, sei man aber stets an die Gegenwartsgesellschaft gebunden: „Wie entdecken wir sie [die Leitideen, Anm. d. Verf.], gingen wir nicht auf die eigentliche Quelle des Erziehungswesens, d.h. auf die Gesellschaft zurück?“ (S. 93).

Im Zentrum von Durkheims Verarbeitung der Zeithorizonte Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft steht die positivistische Gegenwartsanalyse, eine, die ohne allgemeine Verfallssemantik auskommt. Trotz der Verweise auf prekäre Modernisierungstendenzen ist es für Durkheim klar, dass man analytisch „immer wieder zum Studium der Gesellschaft zurückkehren [muss], nur dort kann der Pädagoge die Prinzipien seiner Theorie finden“ (S. 92). „Ein Ideal, das man im Gegensatz [bzw. in Abhebung, Anm. d. Verf.] zu den existierenden Verhältnissen konstruiert, ist nicht zu verwirklichen, da es keine Wurzeln in der Realität hat“ (S. 68). Durkheim hält nicht *trotz* oder *wegen* der Realität am ‚Guten‘ der Erziehung fest, er diskreditiert die Verhältnisse nicht per se, um den Blick frei zu bekommen für die Gestaltung der *nur-guten* Zukunft, sondern will Ansprüche aus den gegenwärtigen Bedingungen entwickelt wissen.

In der Gestaltung der Zukunft könnten weder die gegenwärtigen Verhältnisse, *wie sie sind*, ignoriert werden noch die Vergangenheit. „Die Zukunft kann nicht aus dem Nichts hervorgerufen werden: wir können sie nur mit dem Material bauen, das uns die Vergangenheit hinterlassen hat [...] Zu viele Pädagogen, einschließlich der hervorragenden, haben versucht, ihre Systeme ohne Rücksicht auf das zu errichten, was vor ihnen existiert hatte. [...] So kam es, dass die Pädagogik nur zu oft zu einer Form uto-

pistischer Literatur wurde“ (S. 11, 68). Aber „nur die Geschichte der Erziehung erlaubt die Bestimmung der Ziele“ (S. 69).

Ad b): *Ziel*: Durkheim geht es zentral um die Stabilität der Gesellschaft, um deren Zusammenhalt. Deren Bestand gelte es auch und gerade in Zukunft zu sichern. Sicherung des gesellschaftlichen Miteinanders ist die erste Facette, Weiterentwicklung dann die zweite. Aber nicht linearer Fortschritt (samt Endziel) kennzeichnet das Reden über Zukunft, sondern Fortschritte im Plural. Das Neue, das Zukünftige, das Angepeilte inkludiert hier viele denkmögliche Fortschritte, denen allerdings gemein sei, dass es sich um Verständigungen und Einigungen im demokratischen Disput – auf der „Basis der demokratischen Moral“ (S. 40) – handelt und die Vorstellung einer *wahrscheinlichen* Verbesserung beinhalten. Alles andere: „ob sie jenen der Vergangenheit gleichen oder nicht, ob sie der Wirklichkeit, die sie ausdrücken werden, angepasst sind oder nicht, ist eine Frage, die das menschliche Fassungsvermögen überschreitet, und die im übrigen gar nicht den Kern der Dinge berührt“ (Durkheim, 1912/1984, S. 572-573).

Ad c): *Mittel*: Die kollektiven Vorstellungen und ihre Bedeutung für die Konstitution der Gesellschaft sind der eigentliche Referenzpunkt von Erziehung und machen diese selbst zu einem ‚fait social‘. Durkheim versteht Erziehung als soziale Tatsache, die sozialer Mittel bedarf und soziale Aufgaben erfüllt, indem sie die heranwachsenden Generationen in die Gesellschaft einführt und geradeso die Existenz und Weiterentwicklung der Gesellschaft garantiert. Dabei spielen die öffentlichen Bildungsinstitutionen die zentrale Rolle. Für Durkheim hängt die Zukunft des Landes davon ab, wie in öffentlichen Schulen Erziehung gelingt.

In der öffentlichen Schule habe die öffentliche Erziehung eine *homogene* zu sein. Das sei schon deswegen unabdingbar, weil die „Gesellschaft nur überleben [kann], wenn unter ihren Mitgliedern ein ausreichender Grad an Homogenität besteht“ und bei Heranwachsenden „von Anfang an jene wesentlichen Gleichförmigkeiten fixiert [werden], welche das kollektive Leben erfordert“ (Durkheim, 1922/1972, S. 29). Zugleich aber „würde ohne eine gewisse *Verschiedenheit* alle Zusammenarbeit unmöglich. Erziehung sichert die Fortdauer dieser notwendigen Verschiedenheit“ (S. 29).

Dieses vermeintliche Paradoxon, dass „das eine und *zugleich* mannigfaltige Ideal [...] der Brennpunkt jeder Erziehung“ ist (Durkheim, S. 29), ist eines, das de facto die moderne liberale Demokratie spiegelt. Respektive ihr entspricht, wenn nämlich Erziehung in einer Gesellschaft ‚gleicher Ungleicher‘ nichts anderes bedeuten kann, als auf homogenen Grundsätzen basierend Heterogenität zuzulassen. Darin liege die „Überlegenheit der Demokratie“ begründet (Durkheim, 1991, S. 131). Unumgänglich gehe damit einher, dass diese „die Reflexion zu ihrem eigensten Prinzip erhebt“ (ebd.). Die rationale demokratische Kommunikation und Reflexion, wie sie an pädagogische Prozesse gebunden ist, wird bei Durkheim zum Dreh- und Angelpunkt.

Es ist diese ‚rationale Klammer‘, die letztlich Durkheims Pädagogik, wie sie zwischen sozialem Zwang (der den Einzelnen erst eine Partizipation an einer Welt ermöglicht, die jenseits seiner individuellen Wahrnehmung und Praxis liegt) und autonomem Bürger (der das Funktionieren von [Moral-]Regeln versteht und reflektiert) angesiedelt ist, kennzeichnet. Sie soll demokratische Erziehung bzw. Erziehung in der Demokratie verbriefen.

Durkheims Konzeption trägt in sich, dass die Zukunft von Staat und Demokratie eine ungewisse ist. Zweifelsohne orientiert sich die pädagogische Gangart am Weiterbestand und der Weiterentwicklung demokratischer Verhältnisse, aber wie diese konkret aussehen werden, wird nicht prognostiziert und angepeilt. „Education, then, is contingent. It cannot be derived from God above or nature below. But it is not arbitrary. It belongs to a vast though not shapeless narrative, or set of narratives, that a society tells itself about itself“ (Cladis, 1998, S. 22). In dem Ganzen ist selbstverständlich auch Durkheim ein ‚Narrator‘.

Durkheim bedient sich – und anderes wird im Frankreich dieses Zeitraums selbstverständlich auch praktiziert, man denke etwa an den speziellen französischen Republikanismus – einer *demokratischen* Sprache. In ihr wird ‚Zukunft‘ erörtert. Diese demokratische Sprache gibt, gleich wie die theologische und die republikanische, auch den Rahmen vor, innerhalb dessen die Probleme und Lösungen überhaupt erst formulierbar sind – hier aber mit anderen Konsequenzen. Analog zur entsubstantialisierten demokratischen Sprache ist auch ‚Zukunft‘ entsubstantialisiert. Die soziale Idee der demokratischen Interaktion kann ‚Zukunft‘ nicht substantiell festlegen, weil diese prozesshaft von den demokratischen Bürgern gestaltet wird.

‚Zukunft‘ ist in diesem Kontext eine *modale* Kategorie. In Anlehnung an Herzog (2006) lässt sich dieses Reden über Zukunft als „modale Zeitperspektive“ charakterisieren, die, anders als die „metrische Zeit“, in die *offene* Zukunft verweist (S. 147ff.). „Damit zerbricht die Vorstellung eines zyklischen oder linearen *Kontinuums*“, die Zukunft wird, anders als in den zuvor erörterten Kontexten, weder als seiende, auf uns zukommende, noch als homogene erwartet (S. 150). „Vielmehr ist die Zukunft die in der Zeit erzeugte, mit ihr laufend verschobene Konstruktion neuer, noch unbekannter Bedeutungen“ (Luhmann, 1997, S. 1005, zit. n. Herzog, 2006, S. 150). Dieses temporale Verständnis ist dem Pädagogikkonzept von Durkheim innewohnend. Das Handeln in der Zeit als eine demokratische Kommunikation wird so gewendet, ‚Zukunft‘ *laufend* zu gestalten.

5. Schluss

Bezug nehmend auf die Thesen kann das Folgende resümiert werden: Die zur Analyse herangezogenen Akteure bedienen sich verschiedener Sprachzuschnitte, mit und innerhalb derer Pädagogik auf ‚Zukunft‘ eingestellt respektive an ‚Zukunft‘ gebildet wird. Zentral ist dabei die sprachliche Verarbeitung der Zeithorizonte Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft. Gegenwart dient einmal als negative Kontrastfolie und ein andermal als empirische, Vergangenheiten werden einmal selbstreferentiell ausgewählt oder ignoriert

und ein andermal historisierend integriert. Das bildet die Basis der jeweiligen pädagogischen Zukunftszuschnitte. Je nachdem, ob ein vollständiger Bruch mit Vergangenem und Gegenwärtigem um der Zukunft willen hergestellt werden soll oder eine entwicklerische Fortsetzung des Gewordenen und Gegebenen veranschlagt wird, münden die Konzepte in homogene Utopien oder in fortlaufende Gestaltungsprozesse.

Dabei werden variantenreich ethische und politische Projektionen erzeugt, wenn eschatologisch Menschenbildung als Gesellschaftsrevitalisierung, republikanisch Schulpolitik als Gesellschaftspolitik oder demokratisch-liberal Bürgererziehung als Demokratieentwicklung verstanden wird. Das bedeutet, im Reden über ‚Zukunft‘ wird die Pädagogik effektiv gesellschaftspolitisch. Sämtliche pädagogische Momente – didaktische, organisatorische, sozioanthropologische z.B. – werden in die politische Tendenz integriert.¹⁰

Welches der gesellschaftspolitisch-pädagogischen Zukunftsprogramme diskursiv dominant wird, hängt unzweifelhaft von der jeweiligen historisch-pädagogischen Tradition ab, und genauso sind die zeitgenössischen politischen Entwicklungen in Rechnung zu stellen. Der umfassendere bildungs- und sozialgeschichtliche Rückbezug konnte zwar in diesem Beitrag nicht geleistet werden, doch liegt auf der Hand, dass sich eine Sprache in Rahmen und Zuschnitt nur im Kontext dieser beiden Hauptfaktoren etablieren kann, bzw. wird sie nur dementsprechend von Trägern verwendet (Pocock, 1987, S. 20ff.).

Während die einzelnen Sprachen anschlussfähig für verschiedene Träger und Kontexte sind, sind sie nicht miteinander vermischbar. Ein Diskurs argumentiert nicht eschatologisch im Sinne der Republik oder phantasiert demokratisch-liberal utopische Vollendungen. Usw.

Allerdings – und eine Untersuchung dessen wäre nicht zuletzt im Heute interessant – ist davon auszugehen, dass zwischen den Sprachen gewischt werden kann. So könnte z.B. republikanisch argumentiert werden, wenn es um das Akquirieren öffentlicher Gelder für Bildungsreformen geht, wie gleichlaufend diese Reformen eschatologisch grundiert sein können. Das allfällige *Wechseln* von Sprachen änderte allerdings nichts an deren Nicht-Kompatibilität, deren Begrenzung und internen Rigidität. Die pädagogischen Sprachen reglementieren Strukturen und normieren Inhalte und bilden so quasi-hermetische Räume, die zwar Alternativen zulassen (oder erst erwirken), nicht aber *einlassen*. Die Einzelsprachen beherrschen im untersuchten Zeitraum zwar zeitgleich verschiedene geografische Räume und Kontexte, fließen aber nicht ineinander über. Deutlich wird vielmehr, dass verschiedene Sprachen in verschiedenen Kontexten verschiedene Zukunftsvorstellungen und also verschiedene pädagogische Konzepte erzeugen, die sich zwar längst nicht unabhängig voneinander entwickeln, aber isoliert bleiben.

Nichtsdestotrotz gibt es Gemeinsamkeiten. ‚Zukunft‘ wird, im Gegensatz zu Vergangenheiten und Gegenwarten, nie als prekär, negativ, gar apokalyptisch gedeutet, wie

10 Dabei trifft man nicht erst/ausschließlich mit dem Zukunftsthema auf ein gesellschaftspolitisches Register der Pädagogik. Daneben gibt es zweifelsohne weitere, z.B. wenn Konstruktionen über Vergangenheiten gesellschaftspolitisch relevant oder philosophische Anthropologien gesellschaftskritisch gewendet werden.

auch Antinomien, Ambivalenzen und Paradoxien nicht kalkuliert werden und ohnedies pädagogisches Scheitern nicht thematisch ist. Erziehung wird uneingeschränkt in allen Kontexten auf ‚Optimismus‘ verpflichtet. Der Optimismus- und Fortschrittstopos vereint die disparaten Zukunft-Sprachen. Keine der analysierten pädagogischen Aspirationen kommt ohne die Vorstellung aus, letztlich reibungsfrei zum uneingeschränkt Besseren beizutragen: „Was in der Wirklichkeit nicht beherrschbar und erreichbar ist, wird auf die Zukunft verschoben, auf das, was die nächste Generation dank einer besseren Pädagogik können wird“ (Prange, 1995, S. 24).

Freilich verwaltet die Pädagogik hier in Generalkompetenz hauptsächlich Un(ein)-lösbarkeiten, wenn sie gesellschaftspolitischer Reformmotor Nr. 1 sein will. Und auf dieser Folie wird ‚Zukunft‘ notgedrungen zum Leittopos, weil damit der prekäre Nachweis von pädagogischer Wirkung und Nützlichkeit vertagt ist. Ob und wie Defizite unterschiedlichster Art tatsächlich pädagogisch behoben werden (können), muss dann nicht empirisch-gegenwärtig diskutiert werden, wenn die Lösung in die zukünftige ‚Verheißung‘ verlegt wird. Das verbindet denn auch die pädagogischen Zukunft-Sprachen: dass sie sich auf der Folie der Erwartung platzieren, dass durch sie eine künftige Wirklichkeit nicht nur bewältigt, sondern verbessert, gar hergestellt werden kann.

Literatur

- Adler, M. (1924). *Neue Menschen. Gedanken über sozialistische Erziehung*. Berlin: Laub Verlag.
- Adler, M. (1926). *Politische oder soziale Demokratie*. Berlin: Laub Verlag.
- Andressen, M., & Baader, M. S. (1998). *Wege aus dem Jahrhundert des Kindes: Tradition und Utopie bei Ellen Key*. Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag.
- Baader, M. S. (2000). *Ellen Keys reformpädagogische Vision: „Das Jahrhundert des Kindes“ und seine Wirkung*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Binder, U. (2009). Pädagogische Autonomie und Modernisierung. Perspektiven des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 85(3), 274-284.
- Blickle, P. (1986). Kommunalismus, Parlamentarismus, Republikanismus. *Historische Zeitschrift*, 242, 529-556.
- Burger, E. (1929). *Forschung in der österreichischen Schulreform. Zehn Jahre Schulreform in Österreich. Eine Festgabe* (hrsg. von K. Furtmüller, S. 73-80). Wien: o. Verlagsangabe.
- Cladis, M. S. (1998). Emile Durkheim and moral education in a pluralistic society. In J. Walford & W. S. F. Pickering (Hrsg.), *Durkheim and Modern Education* (S. 19-32). London/New York: Routledge International Studies in the Philosophy of Education.
- Dräbing, R. (1990). *Der Traum vom „Jahrhundert des Kindes“. Geistige Grundlagen, soziale Implikationen und reformpädagogische Relevanz der Erziehungslehre Ellen Keys*. Frankfurt a.M.: Lang Verlag.
- Durkheim, E. (1912/1984). *Die elementaren Formen des religiösen Lebens* (2. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Durkheim, E. (1922/1972). *Erziehung und Soziologie*. Düsseldorf: Schwann Verlag.
- Durkheim, E. (1991). *Physik der Sitten und des Rechts. Vorlesungen zur Soziologie der Moral*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Fadrus, V. (1929). Zehn Jahre Schulreform und Schulpolitik in Österreich – Rückblick und Ausblick. In K. Furtmüller (Hrsg.), *Zehn Jahre Schulreform in Österreich. Eine Festgabe* (S. 9-60). Wien: o. Verlagsangabe.

- Faust, A. (1987). Die Gedankenwelt der studentischen Verbände. In U. Herrmann (Hrsg.), „*Neue Erziehung*“ – „*Neue Menschen*“. *Ansätze zur Erziehungs- und Bildungsreform in Deutschland zwischen Kaiserreich und Diktatur* (S. 303-315). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Fischl, H. (1929). Ein Kampf um das Recht auf Bildung. In K. Furtmüller (Hrsg.), *Zehn Jahre Schulreform in Österreich. Eine Festgabe* (S. 61-72). Wien: o. Verlagsangabe.
- Gassmann, E. (1923). *Der Lehrplan der Zukunftsschule. Grundsätzliche Erörterungen aus der durch den Erziehungsrat des Kantons Zürich mit dem ersten Preis bedachten Arbeit der Pädagogischen Vereinigung des Lehrervereins Winterthur*. Winterthur: Vogel Verlag.
- Gaudig, H. (1917). *Das Volksschullehrerseminar der Zukunft als deutsche Schule*. Berlin: Union Deutsche Verlagsgesellschaft.
- Gay, P. (1987): Hunger nach Ganzheit. In U. Herrmann (Hrsg.), „*Neue Erziehung*“ – „*Neue Menschen*“. *Ansätze zur Erziehungs- und Bildungsreform in Deutschland zwischen Kaiserreich und Diktatur* (S. 35-45). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Glöckel, O. (1917). Das Tor der Zukunft. In Ders., *Selbstbiographie. Sein Lebenswerk: Die Wiener Schulreform* (hrsg. von J. Briner, S. 64-66). Zürich: Eidg. Genossenschaftsdruckerei.
- Glöckel, O. (1939). *Selbstbiographie. Sein Lebenswerk: Die Wiener Schulreform* (Hrsg. v. J. Briner). Zürich: Eidg. Genossenschaftsdruckerei.
- Hansen-Schaberg, I. (2005). *Die Praxis der Reformpädagogik. Dokumente und Kommentare zur Reform der öffentlichen Schulen in der Weimarer Republik*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt Verlag.
- Herrmann, U. (1987). „*Neue Erziehung*“ – „*Neue Menschen*“. *Ansätze zur Erziehungs- und Bildungsreform in Deutschland zwischen Kaiserreich und Diktatur*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Herzog, W. (2006). *Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit* (2. unveränderte Aufl.). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Karsen, F. (1921). *Die Schule der werdenden Gesellschaft*. Stuttgart: Dürr und Kessler Verlag.
- Karsen, F. (1922). Die werdende Gesellschaft und die Schule. *Die neue Zeit*, 1922, 373-379.
- Key, E. (1904). *Das Jahrhundert des Kindes*. Berlin: Fischer Verlag.
- Kilian, J. (1997). *Demokratische Sprache zwischen Tradition und Neuanfang. Am Beispiel der Grundrechte-Diskussion 1948/49*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Konrad, F.-M. (1995). Von der „Zukunftspädagogik“ und der „Reformpädagogischen Bewegung“. Zur Konstitution einer Epoche in ihrer Zeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 803-825.
- Kosseleck, R. (1977). Erfahrungsraum und Erwartungshorizont – zwei historische Kategorien. In G. Patzig, E. Scheibe & W. Wieland (Hrsg.), *Logik, Ethik, Theorie der Geisteswissenschaften. XI. Deutscher Kongress für Philosophie Göttingen 1975* (S. 191-208). Hamburg: Meiner Verlag.
- Lesanovsky, W. (2003). *Den Menschen der Zukunft erziehen. Dokumente zur Bildungspolitik, Pädagogik und zum Schulkampf der deutschen Arbeiterbewegung 1870-1900*. Frankfurt a.M.: Lang Verlag.
- Münch, W. (1887). Die Erziehung zur Vaterlandsliebe. *Paedagogium*, IX, 627-664.
- Münch, W. (1904). *Zukunftspädagogik. Utopien, Ideale, Möglichkeiten*. Berlin: Georg Reimer Verlag.
- Münch, W. (1909). *Kultur und Erziehung*. München: Beck Verlag.
- Nohl, H., & Pallat, L. (1933). Handbuch der Pädagogik. Bd. 1: *Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens*. Langensalza: Beltz Verlag.
- Natorp, P. (1918). *Deutscher Weltberuf*. Bd. 2: *Die Seele des Deutschen*. Jena: Diedrichs Verlag.
- Oelkers, J. (2005). *Reformpädagogik: eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Oelkers, J. (2009). *John Dewey und die Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Oelkers, J. (2010). Demokratisches Denken in der Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56, 3-21.
- Osterwalder, F. (1998). Demokratie und laizistische Schule – die religiöse Grenze der Laizität. 38. Beiheft der *Zeitschrift für Pädagogik*, 115-142.

- Osterwalder, F. (1999). Demokratie in den Konzepten der deutschen Reformpädagogik. In W. Böhm & J. Oelkers (Hrsg.), *Reformpädagogik kontrovers* (S. 139-174). Würzburg: Ergon Verlag.
- Osterwalder, F. (2005). Die theologische Sprache der Pädagogik. In L. Kuld, R. Bolle & T. Knauth (Hrsg.), *Pädagogik ohne Religion. Beiträge zur Bestimmung und Abgrenzung der Domänen von Pädagogik, Ethik und Religion* (S. 17-52). Münster: Waxmann Verlag.
- Osterwalder, F. (2006). Die Sprache des Herzens. Konstituierung und Transformation der theologischen Sprache der Pädagogik. In R. Casale, D. Tröhler & J. Oelkers (Hrsg.), *Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung* (S. 155-180). Göttingen: Wallenstein Verlag.
- Osterwalder, F. (2010). Die Zeit der öffentlichen Schule: Zeit, Fortschritt und Rechtsgleichheit im Konzept der „Instruction publique“. In M.-Th. Schönbachler, R. Becker, A. Hollenstein & F. Osterwalder (Hrsg.), *Die Zeit der Pädagogik. Zeitperspektiven im erziehungswissenschaftlichen Diskurs* (S. 165-196). Bern: Haupt Verlag.
- Otto, B. (1901). *Lehrgang der Zukunftsschule nach psychologischen Experimenten, für Eltern, Erzieher und Lehrer dargestellt*. Leipzig: K. G. Th. Scheffer Verlag.
- Otto, B. (1910). *Der Zukunftsstaat als sozialistische Monarchie*. Berlin: Puttkammer und Mühlbrecht Verlag.
- Otto, B. (1912). *Die Reformation der Schule*. Berlin-Lichterfelde: Verlag des Hauslehrers.
- Otto, B. (1914). *Volksorganische Einrichtungen der Zukunftsschule*. Berlin-Lichterfelde: Verlag des Hauslehrers.
- Otto, B. (1925-1926). *Volksorganisches Denken*. Berlin-Lichterfelde: Verlag des Hauslehrers.
- Otto, B. (1963). *Mein Werdegang. Ausgewählte pädagogische Schriften*. Paderborn: Schöningh Verlag.
- Peters, R. S. (1972). *Ethik und Erziehung*. Düsseldorf: Schwann Verlag.
- Pocock, J. G. A. (1975). *The Machiavellian moment. Florentin political Thought and the Atlantic republican tradition*. Princeton: Princeton University Press.
- Pocock, J. G. A. (1987). The concept of language and the métier d'historien: some considerations on praxis. In A. Pagden (Hrsg.), *The languages of political theory in early-modern Europe* (S. 19-38). Cambridge: University Press.
- Prange, K. (1995). Wozu kann Schule erziehen? In Ders., *Die Zeit der Schule* (S. 17-30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- de Saussure, F. (1916/2001). *Grundfragen der Allgemeinen Sprachwissenschaft* (3. überarb. Aufl.). Berlin: Walter de Gruyter Verlag.
- Scheffler, I. (1971). *Die Sprache der Erziehung*. Düsseldorf: Schwann Verlag.
- Selz, O. (1912). Der Zukunftsmensch. *Vortrupp*, 1(1912), 198-203.
- Skinner, Q. (1988). *Meaning and context. Quentin Skinner and his critics* (Hrsg. von J. Tully). Princeton: Princeton University Press.
- Skinner, Q. (1998). *Liberty before liberalism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tröhler, D. (2005). Geschichte und Sprache der Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 219-236.
- Uhlig, C. (2006). *Reformpädagogik: Rezeption und Kritik in der Arbeiterbewegung. Quellenauswahl aus den Zeitschriften Die neue Zeit (1883-1918) und Sozialistische Monatshefte (1895/97-1918)*. Frankfurt a.M.: Lang Verlag.
- von Prondczynsky, A. (1994). Die Vielfalt des Allgemeinen. Methodologische Verarbeitungsprobleme von Pluralität in der „Philosophischen Pädagogik“ Eduard Sprangers. In R. Uhle & D. Hoffmann (Hrsg.), *Pluralitätsverarbeitung in der Pädagogik. Unübersichtlichkeit als Wissenschaftsprinzip?* (S. 51-82). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Weisser, J. (1995). *Das Heilige Kind. Über Beziehungen zwischen Religionskritik, materialistischer Wissenschaft und Reformpädagogik im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts*. Würzburg: Ergon Verlag.

Abstract: The author inquires into the question of how the category of “future” is discussed in programmatic pedagogical writings of the early twentieth century. In this, his analysis focuses on the linguistic level, on the language in and with which pedagogy is tuned to the “future”. The basic motives and argumentative patterns applied when using “future” are reconstructed in order to show by what German, Austrian, or French pedagogues orientate themselves when talking about “future”.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Ulrich Binder, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg,
Institut für Erziehungswissenschaft, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg, Deutschland
E-Mail: ulrich.binder@ph-ludwigsburg.de